

Okullarda Kapsayıcı Liderlik ve Danışmanlık: Sığınmacı Öğrenciler*

Erdal YILDIRIM**

Atıf için:

Yıldırım, E. (2021). Okullarda kapsayıcı liderlik ve danışmanlık: sığınmacı öğrenciler. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 130-155. doi: 10.14689/enad25.6

Öz: Bu araştırmada, okul yöneticileri ve psikolojik danışmanların okullarda bulunan sığınmacı öğrencilere ilişkin kapsayıcı faaliyetlerinin belirlenmesi için çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler, karşılaştırmalı durum analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlarla yapılan yüz yüze görüşmelerle verilen yanıtların analiziyle, okul yöneticileri ve psikolojik danışmanların kapsayıcı faaliyetlerine yönelik elde edilen veriler iki kategori altında toplanmıştır: a) Okul yöneticilerinin sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı görüşleri ve b) Psikolojik danışmanların sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı görüşleri. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları savaş, çatışma ve şiddet ortamlarına bağlı olarak güvenlik endişesi taşıdıkları ve dil problemlerine bağlı olarak sağlıklı diyaloglar kurmada zorluklar ile akademik başarısızlıklar yaşadıkları görülmektedir. Katılımcıların sığınmacı öğrencilerin ailelerinin büyük çoğunluğu ile iletişim kurmadığı ve bu öğrencilerin okul dışındaki yaşantılarına yönelik bilgilerin sınırlı olduğunu ifade etmeleri de dikkat çekicidir. Araştırmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak, okullarda sığınmacılara yönelik göç öncesi, göç sırası ve göç sonrasında yaşanan bütün tecrübeler, eğitim yaşantıları, ailevi durumlar ve maddi kayıpları da içeren bir bilgi ağı oluşturulması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, liderlik, psikolojik danışman, sığınmacı öğrenciler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.09.2019
Düzeltilme Tarihi: 24.11.2020
Kabul Tarihi: 03.01.2021

© 2021 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsünde hazırlanan Doktora tezinden üretilmiş ve çalışmanın bir kısmı 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS)'ta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**  Sorumlu Yazar: Aksaray Üniversitesi, Türkiye, erdalyildirim@aksaray.edu.tr.

Giriş

Okullarda bütün paydaşlarla iletişim halinde olan ve bu paydaşların belirli amaçlar etrafında toplama misyonunu büyük oranda okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlar üstlenmektedir. İfade edilen misyona çocukların entelektüel ve kişisel gelişimini kolaylaştırma, toplumsal dengeyi sağlama ve kültürel özelliklere dayalı mekanlar tasarlamayı da içerir. Kültürel çeşitliliğe ve özelliklere odaklanan kapsayıcı eğitim de çocukların sosyal, kültürel ve duygusal deneyimlerini önceleyen bir araç durumundadır (Bornman ve Rose, 2010). Okullardaki çeşitliliğin ve buna dayalı potansiyelin kullanılması ya da ortaya çıkan engellerin ortadan kaldırılması büyük oranda okullardaki etkili liderlik anlayışına dayalıdır. Okullardaki etkili liderlik ise tüm paydaşların kapsanmasını ve okulu etkileyen bütün kararlara dahil olmalarını içerir (Pugh, Every ve Hattam, 2012). Bununla beraber okullardaki etkin, adil ve kapsayıcı liderlerin çok amaçlı öğrenme ortamlarının oluşturulmasından ve buna dayalı problemlerin giderilmesinden de sorumludurlar (Ainscow ve Sandill, 2010; Waldron, McLeskey ve Redd, 2011; Cosier, Causton-Theoharis ve Theoharis, 2013; Causton-Theoharis ve Kasa, 2011; Lewis, 2016).

Okullardaki kapsayıcı liderliğe yüklenen anlamların sosyal adaleti sağlamak, bütün paydaşların tam katılımını sağlamak ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak olduğu görülmektedir (Lewis, 2016). Günümüzün dayattığı siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik dinamiklere dayalı çeşitliliğin yansıdığı okullar da kapsayıcı liderliğin zaruri bir ihtiyaç haline geldiği mekanlardır. Bu çeşitliliği artıran önemli sebep ve sonuçlardan biri de yaşanan yoğun göçlerdir. Yaşanan bu göç olaylarının önemli sonuçlarından biri olan mülteci ve sığınmacı olgusu da okula farklılıklara duyarlı bakış açılarına hazırlıklı olma ve bunları uygulamaya geçirme misyonu yüklemiştir (Fazel, Reed, Panter-brick ve Stein, 2012; Rousseau, Drapeau ve Platt, 2004; Sujoldzic, Peternel, Kulenovic ve Terzic, 2006).

Yaşanan göç olaylarını fırsata dönüştüremeyen okullarda büyük oranda öğrenme zorlukları, olumsuz tutumlar, kötü muamele, hazırlıksız öğretmenler, standart değerlendirmeler ve ebeveyn katılım eksikliğinin yaşandığı görülmektedir (Schoolleidersregister PO, 2016). Mülteci ve sığınmacı çocukların huzursuz yaşamlarını istikrara kavuşturan yapılar olmayı başaran okullar ise, yeni etkileşimlere açık öğrenme alanları olmayı başaran mekanlardır. Ayrıca, bu çocukların entelektüel ve kişisel gelişimini kolaylaştıran, sosyo-ekonomik dengeyi sağlamaya çalışan ve çeşitli kültürel özelliklerin paylaşıldığı okullar kapsayıcı ortamlar olmaya yaklaşan alanlardır (Berry, 1997).

Günümüz eğitim sistemleri ve okullar, çeşitliliğe cevap niteliğinde olan kapsayıcı eğitim anlayışını benimseyerek, geçmişte dezavantajlı grupların diğer öğrencilerden ayrılarak eğitilmesini de terk etmektedirler. Çeşitliliğin benimsenerek hayat bulduğu okullarda, farklılıklar bir güç olarak kabul edilmektedir (Education Queensland, 2005).

Okullardaki çeşitliliğin önemli bir göstergesi olan mülteci ve sığınmacı çocukların eğitim-öğretim deneyimleri, kapsayıcı eğitim sürecinde yaşanacak problemlerin çözümünde kullanılması oldukça önemsenmektedir (Bacakova, 2011; Reakes, 2007). Öğrencilerin eğitim deneyimlerine dayandırılan yardım programlarının, öğretme-öğrenme uygulamalarının, okulun idari yapısının ve eğitim programında yapılan değişikliklerin başarıya ulaşma oranları yüksektir (Dijkshoorn, 2016). Ayrıca ifade edilen bütün bu dinamiklerin yanında okullarda görevlendirilecek Psikolojik danışma personelinin ve diğer kurumlarla kurulacak ortaklıkların da öğrenciler için sağaltıcı hizmetler olduğu unutulmamalıdır (Beirens, Mason, Spicer, Hughes ve Hek, 2006; Block, Cross, Riggs ve Gibbs, 2014; Hughes ve Beirens, 2007; Pugh, Every ve Hattam, 2012; Sidhu ve Taylor, 2009; Taylor ve Sidhu, 2012).

Mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik yapılan çalışmalarda zihinsel ve psikolojik durumu etkileyen ve travmatik tepkilere neden olan aile üyelerinin kaybı, şiddete dayalı hadiseler ve geride bırakılanlara yönelik anılar olduğu görülmektedir (McBrien, 2005). Ayrıca bu çocukların göç öncesi deneyimlerinin yanı sıra, göç sonrası problemlerinden refakatiz olma, ırksal çatışma, göç sonrası şiddet, ebeveynlerin kaybı ya da tek ebeveynli bakım, güvensiz sığınma ortamları ile yetersiz mali desteklerin sıklıkla yaşandığı görülmektedir (Fazel, Reed, Panter-brick ve Stein, 2012; Wilson, Murtaza ve Shakya, 2010). Bütün bunlara bağlı olarak bu çocukların ciddi oranda sorunlu davranışlara ve düşük akademik başarılarla sahip oldukları ve olacakları da unutulmamalıdır (Strekalova ve Hoot, 2008). İfade edilen bu problemlerin hafifletilmesi ve çözümüne yönelik ebeveyn ya da ebeveynlere verilecek destekler, akranların bilinçlendirilmesi ve onlarla kurulacak sağlıklı iletişimin pozitif okul deneyimleri lehine olacağı ifade edilmektedir (Fazel Reed, Panter-brick ve Stein, 2012). Ayrıca, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komisyonu'nun (BMMYK) 2010-2012 eğitim-öğretim dönemi Eğitim Stratejisinde ifade ettiği "herkes için kaliteli eğitim" vizyonu ve disturuyla, aileler ile okullar arasında kurulacak bilinçli ve sağlıklı ilişkilerin, yaşanan ve yaşanacak problemlerin çözümü için hayati olduğunu öne sürmektedir (BMMYK, 2012).

Kapsayıcı eğitimin ortaya çıkışını ve odağını oluşturan özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik birçok araştırma yapılmasına rağmen, dezavantajlı gruplardan olan mülteci ve sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarına uyum sağlamalarını doğrudan etkileyecek okul yöneticilerine ve psikolojik danışmanlara yönelik çok az araştırma yapıldığı görülmektedir (Billingsley ve McLeskey, 2014). Kapsayıcı liderlik ve danışmanlığa yönelik araştırmalarda sosyal adalet, kültürel bilinç, açık görüşlülük, öğrenme ve sınıf uygulamalarına vurgu, işbirliği ve paylaşılan liderlik rollerine odaklanılırken (Ryan, 2006; Devecchi ve Nevin, 2010; Causton-Theoharis ve Kasa, 2011; Mac Ruairc, Ottesen ve Precey, 2013; Causton ve Theoharis, 2014), Türkiye'deki okullarda sayısı milyonlara ulaşan sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı yönetici ve danışman rollerinin nasıl ve ne düzeyde gerçekleştiğinin derinlemesine ortaya konulması önem kazanmaktadır. Bu amaçlara bağlı olarak araştırmada

“Okullardaki Sığınmacı Öğrencilere yönelik kapsayıcı liderlik ve danışmanlık yaklaşımları nedir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Okul yöneticileri ile Psikolojik danışmanların kapsayıcı faaliyetlerini derinlemesine anlamak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kapsayıcı eğitime dayalı faaliyetlerin keşfedilmesi ve anlaşılması araştırmada ana olgu olarak yer almaktadır. Ana olgunun (kapsayıcı eğitime dayalı faaliyetlerin) doğası esas alınarak dile getirilmesi ya da klasik yöntemlerle kendisine yönelik derinlemesine bilgi edinilmesini zorlaştıran duygu, düşünce ve hislere yönelik karmaşık ayrıntıların ortaya konulmasında, nitel yöntemlerin kullanılmasının ideal olacağı düşünülmektedir (Strauss ve Corbin, 1998).

Bu çalışmada kullanılan yöntem, çoklu (kollektif) durum çalışmasıdır. Çoklu durum çalışması, bir olguyu ya da bir araştırmanın evrenini veya genel koşullarını incelemede birden fazla durumun incelenmesini gerektirir (Stake, 2000). Ayrıca çoklu durumları inceleyen araştırmaların, olayların tek ve kendisine has doğrularının olmayacağı iddiasına da dayandırılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca araştırmada kullanılan çoklu durum çalışması yönteminin, tüm durumlara yönelik sürecin ve çıktılarının daha ayrıntılı betimlenerek açıklanması için amaca hizmet ettiği düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanların sığınmacı öğrencileri merkeze alan okuldaki kapsayıcı faaliyetlerini, diğer paydaşlarla kurdukları iletişimin etkililiğini ve okuldaki akademik başarıya yönelik problemlerin bütüncül anlamda tespiti ve çözümüne yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla, amaçlı örneklem türlerinden kartopu örneklem yöntemi kullanılmıştır (David, 1998; Nord, Brimhall ve West, 1997). Bu örnekleme yöntemiyle farklı yaş, cinsiyet, sınıf, ülke, kültür ve sosyo-ekonomik düzeylerdeki sığınmacı öğrencilere sahip okullardaki okul yöneticileri ile psikolojik danışmanların tecrübe, öngörü ve bunlara dayalı düşüncelerinin karşılaştırmalı analizinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Katılımcılar şu aşamalar ile belirlenmiştir: a) Katılım materyallerinin bölge düzeyindeki sorumlular ile paylaşımı b) katılım materyallerinin sığınmacı öğrencilerin yoğun olduğu okullardaki okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlarla paylaşımı ve c) araştırma materyallerinin paylaşıldığı okullardaki katılımcılardan gönüllü olanlarla, araştırmaya dair ön görüşmelerden sonra en uygun okulun ve katılımcıların seçimine karar verilmiştir.

Araştırmada katılımcılar belirlendikten sonra ise, araştırmaya dair izin formlarının dağıtılması, izin formlarına dair onayların alınması ve yüz yüze görüşme takviminin belirlenmesi süreçleri izlemiştir. Katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya dahil olmak istemeleri, araştırmacıyla süreçte kurdukları iletişimin kalitesini ve araştırmanın odaklandığı araştırma problemine yönelik yaşadıkları tecrübelerin paylaşımını olumlu anlamda etkileyeceği düşünülmüştür. Bütün bu süreçlerden sonra, nihai katılımcılar Aksaray'da bulunan bir ortaokuldaki 3 okul yöneticisi ve 2 psikolojik danışmandan oluşmuştur. Katılımcılara takma adlar verilerek, katılımcılara yönelik ayrıntılı bilgiler Tablo. 1 ve Tablo. 2'de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Okul Yönetimine İlişkin Bilgiler

Yönetici Kod Adı	Pozisyon	Yaş	Kıdem Yılı	Daha Önceki Alanı	Daha Önceki Alandaki Deneyim Yılı	Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Deneyim Yılı	Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Geçmiş Yıllarda Karşılaşılan Başlıca Problemler
Servet	Müdür	55	33	Sınıf Öğretmeni	12	10	Suriye, Irak ve Afganistanlı öğrencilerin yaşadıkları uyum problemleri
Abdullah	Müdür Yardımcısı	53	30	Sınıf Öğretmeni	9	8	Yaşanan maddi zorluklar ve uyum problemleri
Yasin	Müdür Yardımcısı	40	17	Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni	15	5	Sığınmacı öğrenci ve aileleriyle yaşanan iletişim ve uyum problemleri

Tablo 2.

Psikolojik Danışmanlara İlişkin Bilgiler

Psikolojik Danışman Kod Adı	Yaş	Kıdem Yılı	Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Deneyim Yılı	Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Geçmiş Yıllarda Karşılaşılan Başlıca Problemler
Gül	45	20	5	Sığınmacı öğrencilerin aileleriyle kurulamayan iletişim zorlukları
Şefika	36	12	5	Yaşanan çok boyutlu problemlerden; iletişim, ailelerin ilgisizliği, maddi zorluklar ve uyum problemleri

Görüşmeler

Veriler, insanları anlamada güçlü bir yol olarak düşünülen yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Yüz yüze görüşmeler, katılımcıların okulda belirlediği mekanlarda (örn. makam odalarında ya da psikolojik danışma odalarında) ve zamanlarda gerçekleştirilmiş olup, görüşme sürelerinin 60 ile 90 dk. aralığında olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı liderlik ve danışmanlık faaliyetlerinin neler olduğuna odaklanan görüşme soruları Ek-1 ve Ek-2'de yer

almaktadır. Her bir görüşme kayıt altına alınarak, sonraki veri analiz sürecini kolaylaştıracağı düşünülmüş ve ayrıntılı bir şekilde yazılmıştır.

Her bir görüşme, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Tek katılımcılı 5 görüşme, katılımcıların kapsayıcı liderlik ve danışmanlık faaliyetlerini incelemek amacıyla tasarlanmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, verilen yanıtların ayrıntılandırılması ve netleştirilmesinde yönlendirici sorulardan da faydalanılmıştır.

Veri Analizi

Okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanların kapsayıcı faaliyetleri ilgili bulgular, görüşme verileri analiz edilirken ortaya çıkan kategorilerden biridir. Ayrıca katılımcıların okuldaki genel durumlarının ortaya konularak verilere dökülmesi ve raporlanmasına da önem verilmiştir. Analiz süreci, ilk olarak görüşme verilerinin analizi ve kategorilerin belirlenmesiyle başlamıştır. Katılımcıların kapsayıcı rollerine yönelik ortaya konulan kategoriler, verilerin birden çok inceleme ve derinlemesine analiz sürecine tabi kılınmasıyla belirlenmiştir.

Her katılımcıyı, kendi kategorisinde bir bütün olarak incelemek için katılımcılarla yapılan görüşme verileri, satır satır yazılıp kodlanarak Miles ve Huberman'ın (1994) karşılaştırmalı durum analizi yöntemiyle analize tabi tutulmuştur. Daha sonraki süreçte ortaya konulan kodların karşılaştırılması ve belirli kategoriler altında tanımlanarak açıklığa kavuşturulması amaçlanmıştır. Ayrıca, süreçte farklı kategorilerin ortaya çıkışını sağlayan kodların karşılaştırılması, yeniden düzenlenmesi ve silinme işlemi için tutarlı karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır (Charmaz, 2000). Bu kodlama süreci, katılımcıların görüşleriyle uyum içinde kalınarak verilerin sürekli gözden geçirilmesini de sağlamıştır. Süreç, verilere dair ortaya konulan nihai kategorilerin belirlenmesine kadar devam ettirilmiş olup, çapraz kontrollü kodlama süreciyle veriler titizlikle tetkik edilmiş ve kodlamanın anlaşılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır (Barbour, 2001).

Doğrulanabilirlik

Araştırmada, bulguların doğrulanması için yanıt geçerliliği (Creswell, 2002) ve katılımcı teyidi (Janesick, 2000) yöntemleri kullanılmıştır. Yanıtların geçerliliğini teyid etmek için bulgulara dair ayrıntılar e-posta yoluyla katılımcılara sunulmuştur. Katılımcılardan bulgulara dair hangi kısımların kendi görüşleriyle aynı doğrultuda olduğu, hangilerinin olmadığını açıkça belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca bulguların doğrulanmasında, katılımcıların teyidine başvurulmuştur. Katılımcı teyidiyle, katılımcıların doğrudan alıntılarına yönelik geri-bildirimleri ve bu alıntıların kullanılmasına dair onaylarının alınması da amaçlanmıştır. Araştırmada yer alan katılımcıların tamamından özet bulguların doğruluğu, geçerliliği ve araştırmada kullanılabileceğine dair onaylar alınmıştır.

Sınırlılıklar ve Çalışmanın Kapsamı

Araştırma, sıklıkla kullanılan nitel araştırma yöntemlerine dayandırılrsa da, bulguların geçerliliği belirli sınırlılıklara sahiptir. Araştırmanın temel sınırlılığı, okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanların sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı faaliyetlerine dayandırılmasıdır. Araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların kapsayıcı faaliyetlerinin derinlemesine incelenmesine imkan tanımıştır.

Araştırmanın ikincil sınırlılığı, katılımcılarla uzun süreli ilişkiler kurulmamış olmasıdır. Her katılımcıyla yapılan tek seferlik görüşmeler yerine, çok sayıda görüşme yapılması daha ideal olabilirdi. Fakat araştırma sonunda katılımcıların kapsayıcı faaliyetlerine yönelik elde edilen verilerden ve katılımcıların buna dair dönütlerinden, sürecin daha da ayrıntılı hale getirilmesini düşündürmüştür. Ayrıca çalışmaya dair bulguların genellenebilme düzeyi, katılımcıların doğasıyla sınırlı olduğu görülmüştür. Araştırmaya dair bulgular, bir il merkezinde olan okul yöneticilerinden ve psikolojik danışmanlardan oluşan 5 katılımcıya dayandırılrsa da, katılımcıların meslek, deneyim yılı ve türü, yaş ve sığınmacı öğrencilere yönelik deneyimleri ve yaşadıkları problemlere dair bağlamlarının çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. İfade edilen bu nedenler, çalışmanın genellenebilirliğini sınırlamış olabilir.

Bulgular

Görüşmeler, katılımcıların sığınmacı öğrencilerin genel durumlarına ve bu öğrencilere yönelik kapsayıcı faaliyetlerine odaklanmaktadır. Çeşitli nedenlerle Türkiye'ye göç eden ve sayıları okullarda da artmaya başlayan sığınmacı öğrencilerin okula adaptasyonlarına yönelik yapılan bu çalışmanın gerekliliği, katılımcılar tarafından da ifade edilmiştir. Katılımcıların sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı liderlik ve danışmanlığa dair görüşlerini ortaya koymak için belirlenen kategoriler, şu başlıklar altında toplanmıştır: a) Okul yöneticilerinin sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı görüşleri, b) Psikolojik danışmanların sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı görüşleri.

Psikolojik danışmanların Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Görüşleri

Psikolojik danışmanların kapsayıcı faaliyetlerinin etkilendiği ve aynı zamanda etkilediği faktörler arasında, okulda bulunan sığınmacı öğrencilerin sayıları olduğu unutulmamalıdır. Bu amaçla katılımcıların sığınmacı öğrencilerin sayılarına yönelik farklı ifadelerinin olduğu görülmekte, bunun da okulda sürdürülen ikili eğitimden (sabahçı-öğleci) kaynaklandığı öne sürülebilir. Konuya ilişkin psikolojik danışmanların görüşlerinden örnekler verilmiştir:

“Şu an öğleden sonra gelen kendi grubum için söyleyeyim 8 sığınmacı öğrencimiz var (Gül).”

“7. ve 8. Sınıflar için söylüyorum sabahçı olarak oklumuzda şu an 4 sığınmacı öğrencimiz var (Şefika).”

Sığınmacı öğrencilerin geçim durumları, arkadaşları ile iletişimleri ve ders başarıları, yaşadıkları güvenlik problemlerinden olumsuz etkilendiği ifadeler arasındadır. Ayrıca bu öğrencilerin yaşadıkları dil problemleri, okuldaki bileşenlerle iletişim kurmalarını sınırlandırmaktadır. Türkçe öğrenmeye yönelik isteksizlik, bu öğrencilerin üçüncü bir ülkeye geçiş için Türkiye’de bulunmalarına bağlanmaktadır.

“Bu öğrenciler, öğretmenleri de defalarca söylüyor Türkçeyi çok iyi konuşamıyorlar. Öğrenciler burada kendilerini misafir gözü ile görüyorlar, onlara göre Türkçe öğrenmeye gerek yok. Bu nedenle Iraklı Iraklıyla, Suriyeli Suriyeliyle daha çok arkadaşlık kuruyor (Gül).”

Sığınmacı öğrencilerin okul ortamında kendilerini yabancı ve savaş mağduru olarak tanımladıkları ve geleceğe yönelik bir hedeflerinin olmadığı ifadeler arasındadır. Sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları aidiyet problemleri ve geleceğe yönelik belirsizliklerin, bu öğrencilerin gelecek hedeflerini belirsizleştirmektedir.

“Bu öğrenciler okulda kendilerini hep yabancı hep yabancı olarak görüyorlar. Mesela ben onları çağırıp sıcak bir ortamda konuşuyorum ne düşünüyorsunuz ne yapmak istiyorsunuz gelecek hakkında diye. Kendilerinin bile gelecek hakkında bir fikirleri yok (Gül).”

Sığınmacı öğrencilerin okul ortamında uyumsuz, rahatsız edici bir tavırlarının olmadığı, fakat aynı zamanda kendilerini gösterebilecekleri ve başarılı olabilecekleri bir girişimlerinin de olmadığı ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerin aileleri ile olan iletişim kopukluğuna bağlı olarak, bu öğrencilerin okul dışında neler yaptıklarının bilinmediği de ifadeler arasındadır. Bu öğrencilerin okuldaki varlıklarını sadece fiziksel olarak ortaya koydukları, yabancı olarak algılanmanın ve yabancı olduklarını düşünmelerinin yaşananları etkilediği söylenebilir.

“Bu öğrencilerin okuldaki uyumları çok yok da rahatsız edici, kavga, dövüş gibi olayları da yok. Onlar kendilerini sindirmişler. Yani biz de varız ama sadece görüntü olarak varız, ten olarak varız diyorlar (Gül).”

Okulda bulunan diğer öğretmenlerin ve öğrencilerin sığınmacı öğrencilere değer verdikleri ve onları kazanmaya çalıştıkları, onları yabancı olarak algılamadıklarına yönelik ifadeler dikkat çekicidir. Okuldaki öğrenci ve öğretmenlerin, sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları olumsuzlukların farkında oldukları ve bunları giderici girişimlerde bulunmaları, sığınmacı öğrencileri kazanmaya çalıştıklarına örnek olarak gösterilebilir.

“Türk öğrencilerinin hocam biz onlarla konuşmaya, onları aramıza almaya çalışıyoruz, onların ihtiyaçları varsa gidermeye çalışıyoruz dediklerini çok duydum. Hatta bazı Türk öğrenciler, bu öğrenciler için hocam bu arkadaşın kahvaltı yapmadığını öğrendik, kendi paramızla bir şeyler aldık işte simit, tost falan ya da istediği başka bir şey varsa alıyoruz diyen Türk öğrencilerimiz var bu okulda. Sığınmacı öğrencileri ile ilgili diyaloglarını benimle paylaşan öğretmenler var, onlar da sığınmacı öğrencileri kazanmanın derdinde (Şefika).”

Sığınmacı öğrencilerin ailelerinin çok büyük bir kısmının hiç okula gelemedikleri ve bu velilerle iletişim kurmaya yönelik gerekli olan ev adreslerinin ve telefon numaralarının olmadığına dikkat çekilmektedir. Okul ile iletişim halinde olan velilerle ise, dil problemlerinden dolayı sağlıklı ve sürekli bir iletişim kurulamadığı ifadeler arasındadır.

Sığınmacı öğrenci velileriyle kurulamayan sürekli ve sağlıklı iletişim eksikliği, velilerin çocuklarının eğitimine verdikleri öncelik sıralamasına, ekonomik yetersizliklere ve sürekli yapılan adres değişikliklerine bağlanabilir.

“Okulumdaki sığınmacı öğrencilerin aileleri okula hiç gelmiyorlar. Çoğunun adresleri ve telefon numaraları bile yok, onlara hiçbir şekilde ulaşamıyoruz. Ya da bunlara yakın komşu öğrenciler varsa onlarla bunların evlerini tespit edebiliyoruz (Gül).”

Sığınmacı öğrencilere ve ailelerine okulun diğer paydaşlarının maddi anlamda yardım etmek istedikleri görülürken, sığınmacıların kendilerini toplumdan soyutlamaları ile beraber diğer paydaşlar arasında sığınmacılara karşı olumsuz algılar ve bu bireylerin gelip geçici olduğuna dair kanaatlerin olduğu ifadeler arasındadır. Sığınmacılara yönelik oluşan olumsuz kanaatler, büyük oranda bu bireylerin her yerde görünürlüklerinin artışı ve günlük hayatta yaşanan adli vakaların bu bireylerin eylemlerine yorulması ve bu bireyler için haksız genellemelere gidilmesine bağlanabilir.

“Genel olarak sığınmacı öğrencilerin okulda ve toplumdaki imajlarına baktığım zaman dışlandıklarını düşünüyorum. İlk başlarda insanlar iyi niyetlerini dile getiriyorlar fakat ilerleyen dönemlerde bu insanların sayıları arttıkça ve her yerde görülmeye başladıkça ya da bu insanlar yeri geliyor bazıları dileniyor, yeri geliyor bazıları başka kötü şeyler de yapıyor bu sefer de sığınmacılar, mülteciler yokken biz daha iyiydik demeye başlıyorlar (Şefika).”

Psikolojik danışmanların okulda daha çok olumsuz olayların tespiti ve çözümüne odaklanmanın yanında, aynı zamanda olumsuzluklara karşı koyan destekleyici bir direğe benzediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Psikolojik danışmanların okulda karşılaşılan olumsuzlukların giderilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili yürütülmesinde, kırılgan olarak ifade edilen sığınmacı öğrencilerden yola çıkarak aslında okuldaki her paydaş için destekleyici bir konumda olduklarına vurguladıkları düşünülebilir.

“Okuldaki rolümü sığınmacı öğrenciler açısından söylenecek olursa, birçok sorunun, olumsuzluğun direği ve desteği olmak olarak düşünebiliriz. Burada olumsuzlukların ne olduğu ve bunların tespiti, öğrencilerin sınavlara hazırlanması, başvuru süreçleri ya da öğretmen ve idarecilere yönelik sorumluklarımız olarak düşünülebilir (Şefika).”

Sığınmacı öğrencilerin bulundukları okul ve sınıfların, bu öğrenciler için uygun olmadığı ifade edilmektedir. Bu öğrencilerin yaşadıkları dil problemlerinin ders başarılarını olumsuz etkilemenin yanında, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesine de uygun olmadığına yönelik ifadeler de dikkat çekicidir. Sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitimin imkanlarından faydalanmalarının önünde en büyük handikaplar, dil yetersizliği ve bu öğrencilerin her anlamda yaşadıkları imkân ve fırsat eşitsizliği olduğu söylenebilir.

“Çocuk daha Türkçe bilmeden öğretmen Sosyal bilgiler dersini işliyor, Türkçe bilmeyen biri Sosyal bilgiler dersini nasıl anlayabilir. Yani şu anda bu çocukların bulundukları ortam verimsiz. Okulumuzda bu öğrencilerin kapsandığına yönelik bir ortamın olmadığını düşünüyorum. Eğitim-öğretim fırsat ve imkan eşitliğine dayalı olmalı fakat bu bile sağlanamazken siz hangi kapsamdan bahsediyorsunuz (Gül).”

Okuldaki öğrenci sayısının fazlalığı ve okulda yaşanan bir çok probleme bağlı olarak, ayrı bir planlama yapılamadığı ifade edilmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları iletişim problemleri, çekingenlik ve isteksizliklerinin de, farklı planlamaların yapılmasının önündeki engellerden olduğu ifadeler arasındadır. Okullardaki öğrenci yoğunluğu, dezavantajlı olarak ifade edilen öğrenci ihtiyaçlarının farklılığı, psikolojik danışman sayısındaki yetersizlik ve bütün dezavantajlı gruplara hitap edebilecek bilgi, tecrübe ve yaşantılardaki eksiklikler de öğrencilerin tamamının psikolojik danışman hizmetlerinden faydalanmalarını olumsuz etkiliyor olabilir.

“Okulumuzda sığınmacı öğrenciler için ayrı bir planlama yapılabilir fakat bu etapta gerçekten çok zor çünkü benim 400 öğrencim var ve bu 400 öğrenci ile sığınmacı öğrencilere yönelik ayrı bir planlama yapmam imkansız. Okulda farklı problemlerle karşılaşyoruz. Bunlar parçalanmış aile çocukları, sığınmacı öğrenciler, ailesinden şiddet ve farklı tepkiler gören çocuklar bunlar gerçekten iş yoğunluğumuzu çok artırıyor (Şefika).”

Sığınmacı öğrencilerin savaştan, zorlu bir süreçten geliyor olmalarının yanında, farklı bir ülkeye göç etmeleriyle ilgili katlanan problemlere karşı koymaya çalışmalarıyla, bir kardelene benzetildiği ifadeler arasındadır. Sığınmacıların yaşadıkları problemlerden uzaklaşmak amacıyla farklı ülkelere gerçekleştirdikleri göçe rağmen, ikinci ülkelerde farklı ve katlanarak devam eden problemlerle karşılaştıkları, yaşanan bu problemlerin üstesinden gelebilmeleri için güçlü olmak zorunda oldukları ve aynı zamanda çok da kırılgan olduklarını saklamayamadıkları mecraların başında da okulların geldiği dikkat çekmektedir.

“Okulumuzdaki sığınmacı öğrencilerin kapsanmalarını, hani eskilerde yoğun fırtınalı bir kar olur ya ama bir kardelen o karın altından çıkar ya, ben bu öğrencileri o kardelene benzetiyorum. Güçlü olmak zorundasın kar yağıyor ama aynı zamanda nadir ve kırılgansın (Şefika).”

Okuldaki paydaşlar arasında her bireyin saygıya değer olduğu temelinde ortak bir anlayış olduğu, Psikolojik danışmanların da bu anlayışın yerleşmesi ve devamı için çaba harcadıkları ifadeler arasındadır. Sığınmacı öğrencilerle diğer öğrenciler arasında da bu anlayışın büyük oranda yerleştiği, fakat sığınmacı öğrencilerin çekingenliklerinin bu anlayışın tam anlamıyla yerleşmesinin önünde büyük bir engel olarak durduğu unutulmamalıdır. Sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları çekingenliklerin temelinde dil problemleri, aidiyet sorunları ve üçüncü ülkeye geçiş hayallerinin etkisi olabilir.

“Okulumuzdaki sığınmacı öğrenciler sorun çıkartan öğrenciler değil, bunlar sinmiş vaziyette sınıfın en gerisinde oturayım, bana dokunmasınlar ve gelip gideyim profilinde olan öğrenciler. Aslında bizim öğrencilerimiz onları kabullenmişler ve aralarına alıyorlar, fakat sığınmacı öğrenciler çok çekingenler (Gül).”

Sığınmacı öğrencilerin okulda genel olarak saygısızlık ve dışlanmaya maruz kalmadıkları, okulda ve sınıfta kabul edildikleri ve iyi derecede Türkçe konuşan sığınmacı öğrencilerin yabancı olarak bile algılanmadığı ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesi sürecinde, diğer öğrencilerin bu öğrencilere yönelik bilgilendirilmeleri oldukça dikkat çekicidir. Sığınmacı öğrencilerin okulda saygısızlık ve dışlanmaya maruz kalmamaları, büyük oranda okuldaki bütün paydaşların bu

öğrencilere yönelik hoşgörülü yaklaşımlarına ve sığınmacı öğrencilerle dil problemleri çözüldükçe paylaşılan benzerliklerin fazlalığına yorulabilir.

“Okulda sığınmacı öğrencilerin sorunlu hallerine ve saygısızlık anlarına şahit olmadım, zaten sorun çıkartan öğrenciler değiller. Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilere saygısızlık ettiklerine hiç şahit olmadım, tersine Türk öğrenciler bu öğrencileri çok seviyorlar. Söylediğim gibi sevdikleri için bu öğrencileri dışlamıyorlar ve aynı zamanda sınıfın tamamı bu öğrencilerin kendilerini de ayrı tutmalarını istemiyor (Gül).”

Okul Yöneticilerinin Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Görüşleri

Yöneticilerin çalıştıkları okul, şehrin merkezi bir yerinde ve ikili eğitim (sabahçı-öğlenci) yapılan tek yer. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi düşük olmasının yanında, dezavantajlı gruplardan olan yaklaşık 30 sığınmacı öğrencinin de yer aldığı ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerin yer aldığı okul, şehrin merkezinde olmasının yanında okulun bütün paydaşlarının enerjilerini yönelttikleri farklı değişkenlere de sahiptir. İfade edilen değişkenler, sığınmacı öğrenciler için ayrıca bir planlama yapılmasını ve onları merkeze alan bir eforun sarf edilmesini olumsuz anlamda etkiliyor olabilir.

“Bu Ortaokulu, Aksaray’ın göbeğinde bulunan bir okul. Bu okulun çevresinde her sosyoekonomik düzeyde aile yaşamakta ve okulun da hedef kitlesini oluşturmaktadır. Okulumuzda tespitlerimize göre 60’ın üzerinde parçalanmış aile çocuğu var, anne baba ayrı yaşıyor. Okulumuz sabah ezanı ile başlıyor, akşam ezanı ile bitiyor. Yani ikili eğitim yapan bir okul. Şehrin göbeğinde olması itibarıyla her türlü tehlikeye açık bir yerdeyiz. Şimdi hali hazırda okulumuzda 30 civarında Suriyeli, Iraklı, İranlı ve Somali’den sığınmacı öğrencimiz var (Servet).”

Okul müdürü ve yardımcılarının okuldaki rollerini yasal yükümlülüklerle bağladıkları, okul müdürünün duruma ve şartlara göre idareci ya da lider vasfını kullandığı ifadeler arasındadır. Okul yöneticilerinin okuldaki rollerine yönelik ifadelerinde, yasal yükümlülükler ve yaşanan ani durumlar için üstlenilen sorumluluklar arasında sıkışmanın yanında yöneticilerin idari anlamda çok da hareket kabiliyetlerinin olmadığı söylenebilir.

“Ben bu okulda müdür olarak yönetici miyim, ya da lider miyim? Bu yerine ve şartlara göre değişkenlik gösterir. Milli Eğitim Bakanlığı bir idarecinin, bir öğretmenin ne yapması gerektiğini satır satır belirleyen bir bakanlık. Ama bütün bunlara rağmen şu an okuldaki konumum bazen yönetici, genelde idareci olmaya yönelik (Servet).”

Okul yöneticileri, sığınmacı öğrencilerin derslere ve oyunlara katılmada isteksiz olduklarını ve buna neden olarak da iletişim problemlerini gösterdikleri ifadeler arasındadır. Bu öğrencilerin bağlı oldukları kalabalık ailelerden dolayı, çalışmaya mecbur bırakılmaları ve okula yönelik olumsuz tutumları, bu öğrencilerin okula yönelik devamsızlıklarının başlıca nedenleri arasında gösterilmektedir. Bu öğrenciler, sınıfın arka sıralarında tek başlarına ya da yan yana oturmayı tercih ettikleri ifadeler arasındadır. Ayrıca, bu öğrencilerin yaşadıkları iletişim problemlerini ortadan kaldırmaya yönelik farklı sınıflarda eğitim-öğretim görme uygulaması, bu öğrenciler ve

aileleri tarafından engellendiğine yönelik ifadeler ise dikkat çekicidir. Sığınmacıların yaşadıkları ekonomik yetersizlikler, bu öğrencilerin okula adaptasyonlarını, devamlılıklarını ve aidiyetlerini olumsuz anlamda etkilediği düşünülebilir. Ayrıca, sığınmacı öğrencilerin birbirlerinden ayrılarak farklı sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmalarına yönelik girişimlerin engellenmesi, bu öğrencilerde ve ailelerinde yabancı olarak yaşanan bir korkuya ve yalnız kalınarak iletişim kurulamayacağına yönelik önyargılara bağlanabilir.

“Uzaktan sığınmacı öğrencilerin oyunlarına baktığınız zaman bu öğrencilerin oyunlarda olmadığı gibi derslerde de olmadığını görebilirsiniz. Yani ben sadece göçmen çocukların Türk öğrencilerle oyunlarına, yaramazlıklarına baktığım zaman ya da bunlara yönelik bize gelen tutanaklara, öğretmenlerden gelen şikayetlere baktığım zaman, bu öğrencilerin problemsiz olmadığını görebiliyorum. Sığınmacı öğrenciler gerçekten aşırı devamsızlar ve bunları nasıl kaynaştıracaksınız? (Servet).”

Sığınmacı öğrencilere yönelik okulda ayrıca bir planlama yapılmadığı, fakat öğretmenlerin konuları, bu öğrencilerin anlayabileceği şekilde basite indirgedikleri ve bu öğrenciler için birebir eğitim-öğretime zaman ayırdıklarına yönelik ifadeler dikkat çekmektedir. Ayrıca psikolojik danışmanlar ile diğer öğretmenlerin, bu öğrencilerin okuldaki durumlarına yönelik işbirliği yaptıkları ifadeler arasındadır. Sığınmacı öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik ihtiyaçlarına yönelik okulda yapılan desteklemelerin, okul yönetimi ve öğretmenlerin inisiyatifine bağlanarak sürdürülmesi sürecin başarıya odaklı olmadığını düşündürebilir.

“Okulumuzda sığınmacı öğrenciler için öğretmenlerimizin söylediği kadarıyla ayrıca bir planlama yapılmıyor, fakat bu öğrencilere yönelik biraz daha basit, biraz daha işin teferruatına girmeden dersleri kolaylaştırmaya çalışıyorlar. Fakat tabi öğretmenlerin bu öğrencilerle birebir ilgilenilecek diye bir zorunluluğu yok. Yani farklı bir programımız yok, her öğretmen vicdanen yapmaya çalışıyor bütün bunları (Yasin).”

Sığınmacı öğrencilerinden gönüllü olanlara okulda yapılan ulusal bayramlarda, yarışmalarda, kermeslerde ve fuarlarda görev verildiğine dair ifadeler sözkonusudur. Sığınmacı öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıkların psikolojik danışmanlar, okul idaresi ve velilerle aktif bir işbirliği içerisinde çözüldüğü ifadeler arasındadır. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin sahip oldukları farklı kültürel yapıların, bu öğrencilere gösterilecek sevgi, şefkat vb. davranışların nasıl ve ne düzeyde gösterilmesini etkilediği ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerin spor, sanat ve kültürel faaliyetlerde aktif kılınmaları, bu öğrencilerde topluma ve okula aidiyet bağlarını güçlendirdiği söylenebilir.

“Sığınmacı öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif anlamda desteklenmeleri gerektiğine inanıyorum. Örneğin okul futbol takımımızda oynayan Somalili öğrencilerimiz var. Bu öğrenciler sayesinde okul futbol takımımız şu an Aksaray’da en çok kupa alan takımlardan bir tanesi. Bu çocuklarımıza gerek milli bayramlarda gerek mahalli kurtuluş günlerinde, kermeslerde ya da TÜBİTAK bilim fuarlarında, bilim sergilerinde ve okulumuzun yaptığı diğer sosyal faaliyetlerde roller veriyoruz (Abdullah).”

Okul yöneticilerine göre kapsayıcı eğitim renk, ırk, din ve cinsiyet ayrımı olmadan, herkesin kol kola aynı müziğe ritmi tuttuğu bir halaya benzetildiği ifadeler arasındadır. Okul yöneticileri arasında kapsayıcı eğitimin ifade edilişinde, her toplumun kültürel kodlarının etkili olduğu ve bu kültürel kodlara yönelik kavramların da kapsayıcı eğitim anlayışının kavramsallaştırılmasını farklılaştırdığı düşünülebilir.

“Ben kapsayıcı eğitimi, halk oyunlarından halaya benzetiyorum. Halayda herkes kol kola girmiş oynuyor. Herkesin okulda kapsanmasına yönelik benzetmeye çalıştığım halay, herkesin kol kola girdiği, ekonomik, sosyal, renk ve cins ayrımı yapmadan, herkesin aynı müziğe aynı hareketler ile dönüyor olması, benim için bir kapsayıcı eğitim örneğidir (Servet).”

Sığınmacı öğrencilerden Somalili öğrenciler, renklerinden dolayı farklı algılansa da diğer sığınmacı öğrencilerin farklı olarak algılanmadığına yönelik ifadeler vardır. Okulda genel olarak saygı, sevgi, karşılıklı anlayışa dayalı sağlıklı diyalogların gerçekleştiği ifadeler arasındadır. Okulda sığınmacı öğrencilere yönelik farklı algıların, öğrencilerin fiziksel özelliklerine dayandırıldığı ve yabancı olarak algılanan bireylere yönelik ön yargıların ilerleyen dönemlerde farklı değişkenlerle oluştuğu söylenebilir.

“İraklılar, İranlılar, Afganlılar falan bu öğrenciler yüz tipleri falan bizim kendi öğrencilerimize çok benziyor, fakat Somalili öğrenciler ten renklerinden dolayı farklı algılanıyor olabilir. Okulumuza çok farklı mahalle ve köylerden birbirlerini tanımayan öğrenci gelir. Bunun yanında genelde Suriyeli, Iraklı ve Afganlıyı da kendi ülkesinden ya da buradan sanır, o yüzden onlara karşı bir farklı bir anlayış yok ilk etapta (Servet).”

Sığınmacı öğrencilere yönelik okulda saygısızlık ve dışlanmanın olmadığı, bu öğrencilerin belirli bir süreçten sonra, derslerde ve oyunlarda diğer öğrenciler tarafından benimsendiği ifadeler arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin de, bu öğrencileri kazanmak adına büyük çabalar içerisinde oldukları ifadeler edilmektedir. Sığınmacı öğrencilere yönelik okulda oluşabilecek olumsuzlukların engellenmesi, okul idaresinin yasal yükümlükleri yerine getirmesine ve Türk öğrencileri bu yükümlülüklerle bağlı kalmaya ikna edebilmelerine bağlanabilir.

“Okulumuzda şöyle bir şeye şahit olmuştum, ilk dönemler bazı Türk öğrencilerden biz bunlarla anlaşamıyoruz diyenler oldu. Müdür beyin ise tepkisi şuydu: Burası sizin babanızın malı mı, burası devletin okulu, bunlar da devletin ülkemize davet ettiği misafirler, devlet bu öğrenciyi buraya aldıysa bu öğrenci de burada okuyacak, burası sizin babanızın malı değil şeklindeydi. Yani karşılığımız açık net olarak biz burada bunları istemiyoruz diye tepki verenlere gerçekleri göstermekti. Onlar bu ülkeye geldiyse bu hakkı aldıysa bu okula kaydolmuşsa bu haktan onlar da faydalanır diye net bir mesaj verilince çocuklardan en ufak buna benzer bir tepki gelmedi artık (Yasin).”

Sığınmacı öğrencilerin okulun diğer paydaşları tarafından kabul edildiği ve bu öğrencilerin başka öğrencilerden farklı olarak algılanmadığı ifade edilmektedir. Okulun tamamına hitaben yapılan bütün etkinliklere katılım için sığınmacı öğrencilerin de teşvik edildiği, bu etkinliklerle kültürel tanışma, kaynaşma ve anlaşmanın amaçlandığı ifadeler arasındadır. Sığınmacı öğrencilerin topluma ve okula aidiyetlerini artırmada, bütün öğrencilerle bir araya gelebilecekleri etkinliklerin organize edilmesi

ve okulda yer alan imkanlardan bütün öğrencilerin eşit bir şekilde faydalandırılması, kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşabilmesinde samimi bir adım olarak değerlendirilebilir.

"Aslında bu okulun bütün sorunlarını tek bir gözle gören biri olarak bunun hem veli, hem öğretmen hem akran ilişkileri ve oyun performanslarının tamamına şahit biri olarak samimiyetle söylüyorum. Biz bu öğrencilerimizi normal öğrencilerimizden ayırt etmeden, değer vererek ve her öğrenciye verilen imkanları bu öğrencilerimize de ulaştırmanın gayreti içerisindeyiz (Servet)."

Sonuç ve Tartışma

Okuldaki sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı liderlik ve danışmanlığa dair görüşlerin ortaya konulması için ulaşılan sonuçlar, ulusal ve uluslararası çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmektedir. Sonuçlara göre, Okul yöneticilerinin de Psikolojik Danışmanların da okuldaki olumsuz vakaların çözümüne odaklandıkları söylenebilir. Okuldaki öğrenci sayısının fazlalığı ve sığınmacı öğrencilerle yaşanan iletişim problemleri, bu öğrenciler için ayrıca planlama yapmaya engel olduğu sıklıkla tekrarlanmaktadır. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin yerleştirildiği sınıfların, bu öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine dahil olmalarına engel olduğu, bunun da iletişim problemlerinden ders başarısızlıklarına kadar birçok problemin nedenleri arasında sayılmaktadır. Bu öğrencilerin yaşadıkları dil problemleri, okuldaki diğer paydaşlarla iletişim kurmalarını sınırlandırmaktadır. Ayrıca bu çocuklarda Türkçe öğrenmeye yönelik isteksizlik, üçüncü bir ülkeye geçiş için Türkiye'de bulunmalarına bağlanabilir. Bu sonuçlar, mülteci ve sığınmacı öğrencilerin sosyal olarak dışlanması, yeniden yerleşim bölgelerine bağlı stresin etkileri ve daha önce yaşanan travmaların da etkisiyle katlanarak, sığınmacı öğrencilerin zihinsel sağlıklarından akademik başarılarına kadar birçok olumsuzluğun temel nedenleri arasında sayılmaktadır (Correa-Velez vd., 2010).

Sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları savaş, çatışma ve şiddet ortamlarına yönelik olumsuz yaşantıları, güvenlik kaygısının yanısıra psikolojik problemlerin de temel nedenleri arasında sayılmaktadır. Ayrıca ifade edilen problemler, bu öğrencilerin okuldaki varlıklarını sadece fiziksel olarak var olmaya indirgemelerine ve yabancı olarak algılanmalarına neden olduğu söylenebilir. İfade edilenlerin yanında, bu öğrencilerin hem yeni bir ülkeye göç etmeleri hem de bu ülkede yaşadıkları uyum problemleri de, bu öğrencilerin kırılganlıklarını artırmaktadır. Sığınmacıların yaşadıkları problemlerin ikinci ülkelerde katlanarak devam eden ettiği, sığınmacı çocukların karşılaştıkları problemlerden dolayı kırılgan olduklarını saklamayamadıkları mecraların başında ise okulların geldiği dikkat çekmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak, sığınmacı öğrenciler ve aileleriyle kurulacak güçlü diyalogların, bir nebze de olsa bu öğrencilerin benlik saygısını ve özgüvenlerini artırdığını teyid eden çalışmalar vardır (Birman, Trickett ve Buchanan, 2005; Quinton, 2013; Block vd., 2014). Ayrıca, okullarda kurulacak iletişim büroları ve buralarda istihdam edilecek tercümanlar aracılığıyla, ev ve okul arasındaki bağlantıların güçlendirilmesi sağlanabilir (Block vd., 2014; Quinton, 2013). Bütün bunların yanısıra, mülteci ya da sığınmacı öğrencilerin

yeni bir dil öğrenmeleri, aşına olmadıkları bir kültüre uyum sağlamaları, eğitimlerin kesintiye uğraması ve aile yapılarındaki bozulmalar büyük oranda çözüme kavuşturulmadan, okulların kapsayıcı mekanlar olmaları oldukça zordur. Bütün bu olumsuzlukların hafifletilmesi ve bu öğrencilerin zihinsel sağlıklarının korunması için alanda uzman ve bu öğrencilerin kültürel kodlarına vakıf Psikolojik Danışmanlara ve Psikologlara ihtiyaç olduğu unutulmamalıdır (Fazel vd., 2012).

Okulda ve sınıflarda bütün paydaşların benimsediği saygı ve hoşgörü anlayışı, her bir öğrenciyle ayır etmeden ilgilenilerek somut yaşantılara döküldüğü söylenebilir. Sığınmacı öğrencilerin okulda saygısızlık ve dışlanmaya maruz kalmamaları, büyük oranda okuldaki bütün paydaşların bu öğrencilere yönelik hoşgörü yaklaşımına ve sığınmacı öğrencilerin dil problemleri çözüldükçe paylaşılan benzerliklerin fazlalığına da yorulabilir. Bu sonuçlara bağlı olarak, Kia-Keating ve Ellis (2007) de okula yönelik yüksek aidiyet seviyesi ile bu ortamlarda kurulacak sağlıklı diyalogların, düşük düzeyde depresyona ve daha yüksek bir öz yeterliliğe ortam hazırladığını ortaya koymuştur.

Okula kayıt yaptıracak ya da kayıtlı olan sığınmacı öğrencilere yönelik okul idaresinin hali hazırda ayrıntılı bilgisinin olmadığı gibi, bu öğrencilerin geleceğe hazırlanması için özelliklerini, yaşantılarını, başarılarını, ilgilerini ve yeteneklerini içeren bir bilgi ağının da kurulamadığı söylenebilir. Ayrıca, sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları aidiyet problemleri ve geleceğe yönelik belirsizliklerin, bu öğrencilerin gelecek hedeflerini belirsizleştirmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak, Taylor ve Sidhu (2012) da mülteci öğrencilere gerekli desteğin sağlanması ve buna dair bütün sürecin koordine edilmesi için sorumlu, güçlü ve işbirliğine önem veren bir liderin gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Birçok araştırma, okullardaki liderlik kalitesinin okulun bütün boyutlarını etkileme, okul için etkili bir vizyon oluşturma ve öğretme-öğrenme süreçlerinde yönlendirici olduğunu ortaya koymuştur (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008; Leithwood ve Riehl 2005; Reyes ve Wagstaff, 2005). Ayrıca, mülteci ve sığınmacı öğrencilerin istikrarlı bir şekilde eğitimlerini sürdürme ve gelecekte istihdam edilebilmeleri için uzun soluklu kapsayıcı politikaların uygulanmasında da aktif ve destekleyici liderliğin önemi vurgulanmıştır (Hamilton ve Moore, 2004; Arnot ve Pinson, 2005; Christie ve Sidhu, 2002).

Araştırmada yer alan bütün katılımcılar, okuldaki rollerinin yapısı, etkililiği ve esnekliğinin yasal yükümlülüklerce belirlendiğini vurguladıkları görülmektedir. Okul yöneticileri okuldaki rollerine yönelik ifadelerinde, yasal yükümlülükler ve yaşanan ani durumlar için üstlenilen sorumluluklara atıf yaparak idari anlamda hareket kabiliyetlerinin kısıtlı olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, sığınmacı öğrencilere yönelik okulda oluşabilecek olumsuzlukların engellenmesi, okul idaresinin yasal yükümlülüklerinin etkililiğine ve Türk öğrencilerin bu yükümlülükler uygun davranmasına bağlanmaktadır. Bu sonuçlara bağlı olarak, birçok eğitim kurumunun mülteci öğrencilere yönelik yaşadığı problemleri çözüme kavuşturamaması, okullardaki katılımcı ve kapsayıcı anlayışın bütüncül bir model olarak benimsenmemesine bağlanabilir (Block vd., 2014). Aynı zamanda politikacılar, eğitimciler ve

araştırmacıların mülteci çocukların deneyimlerinin ve ihtiyaçlarını dikkate almaları da bu çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin tespiti ve desteklenmesini etkilemektedir (Mistry, Biesanz, Chien, Howes ve Benner, 2008; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco ve Todorova, 2007).

Sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları dil problemleri, okulda yapılan etkinliklere katılamamalarına kadar birçok psikolojik, sosyolojik ve akademik sorunların, okuldaki katılımcı ve kapsayıcı liderlik ile çözüme kavuşturulabileceği söylenebilir. Bu sonuçlara bağlı olarak, mülteci ve sığınmacı öğrencilere yönelik güvenli ve pozitif ilişkiler, katılımı ve akademik başarıyı doğrudan etkileyen faktörlerdendir (Komarraju, Musulkin ve Bhattacharya, 2010; Zengaro ve Zengaro, 2016). Bunların yanında, mülteci öğrencilerin değerli olmalarını ve aidiyet duygularını besleyen kültürlerarası anlayış da gözden kaçırılmamalıdır (Hek, 2005; Matthews, 2008; Rutter, 2006). Bütün bunlara bağlı olarak, bu öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması, toplumun daha büyük bir kesimi ile kaynaşarak aktif birer vatandaş olmalarına da kolaylaştırabilir (Işık-Ercan, 2012).

Sığınmacı öğrencilerin sınıflarda kendi uyruklarıyla ya da tek başına oturmalarını önlemek amacıyla, farklı sınıflara dağıtılmasına yönelik girişimlerin sığınmacı aileler tarafından engellenmesi, okuldaki paydaşlar arasında istişare kültürünün yerleşmediğinin göstergesi olabilir. Sığınmacı öğrenci velileriyle kurulamayan sürekli ve sağlıklı iletişim sorunları, velilerin çocuklarının eğitime verdikleri öncelik sıralamasına, ekonomik yetersizliklere ve sürekli yapılan adres değişikliklerine bağlanabilir. Ayrıca, sığınmacıların yaşadıkları ekonomik yetersizlikler, bu öğrencilerin okula adaptasyonlarını, devamlılıklarını ve aidiyetlerini olumsuz anlamda etkilediği düşünülebilir.

Sığınmacı öğrencilerin okulu sevebilmeleri ve diğer öğrencilerle sosyalleşebilmeleri önünde bir engel olarak duran aileler, aynı zamanda bu öğrencilerin sokaklarda çalıştırılması ve sıklıkla okulda devamsız öğrenciler olarak anılmalarının temel nedenleri arasında gösterilmektedir. Ayrıca, sığınmacılara yönelik oluşan olumsuz kanaatler, büyük oranda bu bireylerin her yerde görünürlüklerinin artışı ve günlük hayatta yaşanan adli vakaların bu bireylerin eylemlerine yorulması ve bu bireyler için haksız genellemelere gidilmesine bağlanabilir. Bu sonuçlarla aynı doğrultudaki çalışmalar da mülteci öğrencilerin yaşadıkları eğitim kesintilerinin, bu öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını ve marjinal olarak kabul edilmelerini doğrudan etkilemektedir (Humpage, 2001; McBrien, 2005). Aynı zamanda mülteci öğrencilerin okuma, matematik ve Fen alanlarına yönelik başarısızlıklarının da, bu öğrencilerin devamsızlıklarına ve okulu bitirme oranlarının düşüklüğüne bağlanmaktadır (OECD, 2006).

Okulda bulunan sığınmacı öğrencilere yönelik ayrı bir planlama yapılamamasına rağmen, okuldaki yöneticiler tarafından öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerle derslerden arta kalan zamanlarda birebir ilgilenmeleri için yönlendirildiği ifadeler

arasındadır. bu sonuçlara bağlı olarak, sığınmacı öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik ihtiyaçlarına yönelik okulda yapılan desteklemelerin, okul yönetimi ve öğretmenlerin inisiyatifine bağlanarak sürdürülmesi sürecin başarıya odaklı olmadığını düşündürebilir. Bu sonuçlara bağlı olarak okullar, sadece okuma-yazma öğreten birimler olmamakla birlikte aynı zamanda katılım, iletişim, sosyal ilişkiler, aidiyet, öğrencinin kendini ve diğerlerini keşfettiği ortamları olarak da değerlendirilebilir (Matthews, 2008).

Sığınmacı öğrencilerin okuldaki etkinliklerde katılımcı, sorumlu ve aktif bireyler olmaları için yönlendirilmesi; okul yönetimi, psikolojik danışmanlar ve diğer öğretmenlerin üzerinde uzlaştıkları önemli bir hedeftir. Belirlenen hedeflere varılmasında, diğer paydaşların yanı sıra Psikolojik danışmanların okulda karşılaşılan olumsuzlukların giderilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha etkili yürütülmesinde, kırılğan olarak ifade edilen sığınmacı öğrenciler için destekleyici bir konumda oldukları da vurgulanabilir. Bu sonuçlara bağlı olarak, okullarda kapsayıcı liderlik ile öğretmenler ve diğer paydaşlarla kurulacak bağlantılar, öğrencilerin hem akademik hem de kültürel gelişimleri için önemlidir (Karatzias, Chouliara, Power ve Swanson, 2006). Ayrıca Kanu (2008) da mülteci öğrencilerin okullarda yaşadıkları yabancılaşmanın nedenlerini; sürekli yaşanan eğitim kesintileri, tutarsız hizmetler, yetersiz eğitim desteği ve okul personelinin sergiledikleri ayrımcılık türleri olduğunu öne sürmektedir. Bunların yanı sıra, mülteci öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar arasında kültür şoku ve düşük sosyo-ekonomik problemler de okullarda katılımcı ve aktif bireyler olmalarını olumsuz etkilmektedir (Suarez-Orozco, M. Suarez-Orozco ve Todorova, 2008).

Okullarda uygulamaya geçirilecek kapsayıcı liderlik, hiç kimsenin renk, din ve cinsiyet ayrımına tabi tutulmadan aynı müziğe aynı ritmi tutmasına bağlanarak ifade edilmesi, bu liderlik türünün kültürel kodlarla da harmanlanabileceğine örnektir. Okul yöneticileri arasında kapsayıcı eğitimin ifade edilişinde, her toplumun kültürel kodlarının etkili olduğu ve bu kültürel kodlara yönelik kavramların da kapsayıcı eğitim anlayışının kavramsallaştırılmasını farklılaştırdığı düşünülebilir. Bu sonuçlara bağlı olarak, Taylor ve Sidhu (2012) mülteci öğrenciler için kapsayıcı eğitimi, okuldaki bütün dinamiklerin saygı, sevgi ve hoşgörüyü dayandırılması olarak ifade etmektedir. Ayrıca kapsayıcı ve iyi uygulamalara önem veren okullar, sığınmacı öğrencilerin olumlu yönlerini ve söylemlerini aktif biçimde destekleyen bir kapsayıcı liderlik anlayışına ihtiyaç duyar. Bütün bunların yanında, mülteci ve sığınmacı öğrencileri destekleneceği, dışlanmalarını engelleneceği ve psikolojik iyi oluşlarını temin edecek alanında uzman Psikolojik Danışmanların gerekliliği de unutulmamalıdır (Mujiş vd., 2007).

Sığınmacı öğrencilerin okulda özel durumlarının dikkate alındığı ve okuldaki uygulamaların saygı, sevgi, anlayış temeline dayandırıldığı ifadeler arasındadır. Ayrıca, okullardaki öğrenci yoğunluğu, dezavantajlı olarak ifade edilen öğrenci ihtiyaçlarının farklılığı, psikolojik danışman sayısındaki yetersizlik ve bütün dezavantajlı gruplara hitap edebilecek bilgi, tecrübe ve yaşantılardaki eksiklikler de öğrencilerin tamamının

psikolojik danışma hizmetlerinden faydalanmalarını olumsuz etkilediği unutulmamalıdır. Bu sonuçlara bağlı olarak, okul aidiyetinin üst düzeyde hissedildiği durumlarda, çocuk ve ergenlerde benlik saygısı ile motivasyon düzeyinin arttığı ifade edilmektedir (Kia-Keating ve Ellis, 2007; Sujoldzic vd., 2006). Ayrıca destekleyici anlayışa dayalı eğitim, etkin katılım ve kapsayıcılığı teşvik etmenin yanında bireyin direncini ve potansiyelini geliştirmeyi de önlediği görülmektedir (Downey, 2007). Mülteci öğrencilerin ve ailelerinin okuldaki bütün karar mekanizmalarına katılımı ile, okuldaki resmi ve gizil programların kapsayıcılığının artacağı unutulmamalıdır (Due, Riggs ve Augoustinos, 2016). Taylor ve Sidhu (2012) da mülteci öğrencilere yönelik hedeflenen politikaların ya da program desteğinin kapsayıcılığı artıracığı ve bunlara dayalı başarılı bir uygulanma sürecinin de yerleşeceğini öne sürmektedir. Ayrıca yaşanan kültürel uyum, yoksulluk, kötü konutlar, okula yönelik yaşanan devamsızlıklar ve psikolojik sorunlar da uygulama sürecini zorlaştıran problemlerdendir (Betancourt vd., 2015; Coll ve Magnuson, 2014; Moinolnolki ve Han, 2017). İfade edilen bütün bu olumsuzluklar, mülteci öğrencilerin eğitim hayatlarını sekteye uğratmanın yanında, bu öğrencilerde katılım ve sağlıklı sosyal ilişkiler kuramamaya yönelik problemlerin de sebepleri arasındadır (Porche, Fortuna, Lin, & Alegria, 2011; Watson, 2009).

Okulda farklı deneyimlerin ve kültürlerin paylaşılmasının önemsendiği, bunun da en iyi göstergesinin okulda yapılan kermes ya da fuarlarda bütün öğrencilere yönelik sergilenen kültürel zenginlikler olduğu öne sürebilir. Sığınmacı öğrencilerin spor, sanat ve kültürel faaliyetlerde aktif kılınmaları, bu öğrencilerde topluma ve okula aidiyet bağlarını güçlendirdiği söylenebilir. Ayrıca, sığınmacı öğrencilerin topluma ve okula aidiyetlerini artırmada, bütün öğrencilerle bir araya gelebilecekleri etkinliklerin organize edilmesi ve okulda yer alan imkanlardan bütün öğrencilerin eşit bir şekilde faydalandırılması, kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşabilmesinde samimi bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlara bağlı olarak, okullarda farklı kültürlere de hitap eden kapsayıcı anlayışın, öğrencilerin adaptasyon süreçlerine büyük katkıları olduğu ifade edilmektedir (Amthor ve Roxas, 2016). Ayrıca öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personelinin öğretim programını ve okulun kültürel bağlamını, öğrencilerin evdeki kültürel dünyası ile ilişkilendirmesi de sürecin önemli bir bileşenidir (De Capua ve Marshall, 2010; Gonzalez, Borders, Hines, Villalba ve Henderson, 2013; Morrison ve Bryan, 2014). Bütün bunların yanı sıra, sığınmacı öğrencilere duyarlı okullardaki uygulamalardan uyum programları, ebeveyn atölyeleri ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının istikrarlı oluşu ve kurumsal bir role dönüştürülmesi oldukça önemlidir (Rossiter ve Rossiter, 2009; Xu, 2007).

Araştırmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak, araştırmacılara ve uygulayıcılara yailacak öneriler şunlardır: Okullarda sığınmacılara yönelik göç öncesi, göç sırası ve göç sonrasında yaşanan bütün tecrübeler, eğitim yaşantıları, ailevi durumlar ve maddi kayıpları da içeren bir bilgi ağı oluşturulabilir. Okullarda sığınmacı öğrenciler ve ebeveynleriyle sağlıklı ve sürekli iletişim için kolluk kuvvetlerinin bilgisi dahilinde sürekli güncel tutulan bir iletişim ağı kurulabilir. Psikolojik Danışmanlar, bütün dezavantajlı gruplara yönelik olduğu gibi sığınmacı öğrencilere de ilişkin psikolojik, kültürel, sosyal,

ekonomik ve tarihsel dinamiklerin farkında olmaları ve bu bilgilerini güncel tutabilmeleri için gerekli eğitimlerle desteklenebilir. Alandaki araştırmacılar, sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı liderlik ve danışmanlık süreçlerinin nasıl yürütüldüğünü ortaya koyan uzun süreli gözlemlere dayalı araştırmalar yapabilir.

Kaynaklar

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Amthor, R.F., & Roxas, K. (2016). Multicultural education and newcomer youth: Re-imagining a more inclusive vision for immigrant and refugee students. *Educational Studies*, 52(2), 155-176.
- Arnot, H., & Pinson, M. (2005). *The education of asylum-seeker and refugee children*. University of Cambridge.
- Bacakova, M. (2011). Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic. *Intercultural Education*, 22(2), 163-175.
- Barbour, R. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog?. *British Medical Journal*, 322, 1115-1117.
- Beirens, H., Mason, P., Spicer, N., Hughes, N., & Hek, R. (2006). *Preventative services for asylum seeking children: A final report of the national evaluation of the children's fund*. London. <http://dera.ioe.ac.uk/6456/1/RR780.pdf>.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaption. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Betancourt, T. S., Frounfelker, R., Mishra, T., Hussein, A., & Falzarano, R. (2015). Addressing health disparities in the mental health of refugee children and adolescents through community-based participatory research: A study in 2 communities. *American Journal of Public Health*, 105(3), 475-482.
- Billingsley, B.S., & McLeskey, J. (2014). What are the roles of principals in inclusive schools? In: J. McLeskey, N.L. Waldron, F. Spooner and B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools: research and practice* (pp. 67–80). Routledge.
- Birman, D., Trickett, E., & Buchanan, R. M. (2005). A tale of two cities: Replication of a study on the acculturation and adaptation of immigrant adolescents from the former Soviet Union in a different community context. *American Journal of Community Psychology*, 35(1-2), 83-101.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Bornman, J., & Rose, J. (2010). *Believe that all can achieve: Increasing classroom participation in learners with special support needs*. Van Schaik.
- Causton-Theoharis, J., & Kasa, C., (2011). Leadership for inclusive education: What every principal needs to know. In: G. Theoharis and J.S. Brooks (Eds.). *What every principal needs to know to create equitable and excellent schools* (pp.130–154). Teachers College Press.
- Causton, J., & Theoharis, G. (2014). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Charmaz, K. (2000). Constructivist and objectivist grounded theory. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2th ed., pp. 509-535). Sage.
- Christie, P., & Sidhu, R. (2002). Responding to globalisation: Refugees and the challenges facing Australian schools. *Mot Pluriels*, 21, 1-11.
- Coll, C. G., & Magnuson, K. (2014). *The psychological experience of immigration: A developmental perspective*. Routledge.
- Correa-Velez, I., Gifford, S., & Barnett, A. (2010). Longing to belong: social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science and Medicine*, 71(8), 1399-1408.

- Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G., (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial And Special Education*, 34(6), 323-332.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill/Prentice Hall.
- David, M. (1998). Involment and investment in education: Mothers and school. *Journal for Just and Caring Education*, 4, 30-46.
- Devecchi, C. & Nevin, A., (2010). Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership, in Anthony H. Normore (Ed.) *Global perspectives on educational leadership reform: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership* (Advances in Educational Administration, Volume 11., pp.211-241). Emerald Group Publishing Limited.
- Dijkshoorn, A. (2016). *Inclusive education for refugee and asylum-seeking children a systematic literature review* [Unpublished master's thesis]. Jönköping University.
- Downey, L. (2007). *Calmer classrooms: A guide to working with traumatised children*. Child Safety Commissioner.
- Due, C., Riggs, D.W., & Augoustinos, M. (2016). Experiences of School Belonging for Young Children with Refugee Backgrounds. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 33-53.
- Education Queensland. (2005). *Inclusive education statement*. <http://education.qld.gov.au/studentservices/learning/docs/includedstatement2005.pdf>.
- Fazel, M., Reed, R. V, Panter-brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266-282.
- Gonzalez, L. M., Borders, L. D., Hines, E. M., Villalba, J. A., & Henderson, A. (2013). Parental involvement in children's education: considerations for school counselors working with latino immigrant families. *Professional School Counseling*, 16, 185-193.
- Hamilton, R., & Moore, D. (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. Routledge.
- Hek, R. (2005). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157-171.
- Hughes, N., & Beirens, H. (2007). Enhancing educational support: Towards holistic, responsive and strength-based services for young refugees and asylum-seekers. *Children & Society*, 21(4), 261-272.
- Humpage, L. (2001). Systemic racism: Refugee, resettlement, and education policy in New Zealand. *Refuge*, 19(6), 33-44.
- Işık-Ercan Z. (2012). In pursuit of a new perspective in the education of children of the refugees: Advocacy for the family. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 3025-3038.
- Janesick, V. J. (2000). The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 379-400). Sage.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.
- Karatzias, A., Chouliara, Z., Power, K., & Swanson, V. (2006). Predicting general well-being from self-esteem and affectivity: An exploratory study with Scottish adolescents. *Quality of Life Research*, 15(7), 1143-1151.

- Kia-Keating, M., & Ellis, B.H., (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43.
- Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332-342.
- Leithwood, K. & Riehl, C., (2005). What do we already know about educational leadership? In: W.A. Firestone and C. Riehl, (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership* (pp.12-27). Teachers College Press.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D., (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership And Management*, 28(1), 27-42.
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: a genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-341.
- Mac Ruairc, G., Ottesen, E. & Precey, R. (2013). Leadership for inclusive education: setting the context. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen and R. Precey (Eds.). *Leadership for inclusive education: values, vision and voices* (pp. 1-8). Sense Publishers.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31-45.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers of refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C., & Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 193-212.
- Moinolnolki, N., & Han, M. (2017). No child left behind: What about refugees?. *Childhood Education*, 93(1), 3-9.
- Morrison, S., & Bryan, J. (2014). Addressing the challenges and needs of English-speaking Caribbean immigrant students: Guidelines for school counselors. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 36(4), 440-449.
- Mujis, D., M. Ainscow, A. Dyson, C. Raffo, S. Goldrick, K. Kerr, C. Lennie., & S. Miles. (2007). *Every child matters-leading schools to promote social inclusion: a study of practice*. National College for School Leadership.
- Nord, C.W., Brimhall, D., and West, J. (1997). *Fathers' Involvement in their Children's Schools* (Report No. NCES 98-091). National Center for Education Statistics.
- OECD. (2006). *Where immigrants succeed- A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, OECD publishing.
- Porche, M. V., L. R. Fortuna, J. Lin, & M. Alegria. (2011). Childhood trauma and psychiatric disorders as correlates of school dropout in a national sample of young adults. *Child Development*, 82(3), 982-998.
- Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school. *Australian Educational Researcher*, 39(2), 125-141.
- Reakes, A. (2007). The education of asylum seekers: Some UK studies. *Research in Education*, 77(1), 92-107.

- Reyes, P., & Wagstaff, L. (2005). How does leadership promote successful teaching and learning for diverse students. In W. Firestone and C. Riehl (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 101-118). Teachers College Press.
- Rossiter, M. J., & Rossiter, K. R. (2009). Diamonds in the rough: Bridging gaps in supports for at-risk immigrant and refugee youth. *Journal of International Migration and Integration*, 10(4), 409-429.
- Rousseau, C., Drapeau, A., & Platt, R. (2004). Family environment and emotional and behavioural symptoms in adolescent Cambodian Refugees: Influence of time, gender, and acculturation. *Medicine, Conflict and Survival*, 20(2), 151-65.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Open University Press.
- Ryan, J., (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17.
- Schoolleidersregister PO. (2016). Nieuwe kinderen, nieuwe kennis: Uitdagingen voor schoolleiders bij de opvang van kinderen van vluchtelingen. *Utrecht*, 1-23.
- Sidhu, R., & Taylor, S. (2009). The trials and tribulations of partnerships in refugee settlement services in Australia. *Journal of Education Policy*, 24(6), 655-672.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd Ed.). Sage.
- Strekalova, E., & Hoot, J. (2008). What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-453). Sage.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Todorova, I. (2007). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Harvard University Press.
- Suarez-Orozco, Carola, Marcelo M. Suarez-Orozco & Irina Todorova, (2008). *Learning in a new land: immigrant students in American society*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Sujoldzic, A., Peternel, L., Kulenovic, T., & Terzic, R. (2006). Social determinants of health: A comparative study of Bosnian adolescents in different cultural contexts. *Collegium Antropologicum*, 30(4), 703-711.
- Taylor, S. C., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Xu, Q. (2007). A child-centered refugee resettlement program in the United States. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 5(3), 37-59.
- Waldron, N.L., McLeskey, J., & Redd, L. (2011). Setting the direction: the role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60.
- Watson, L. (2009, Jul 8-10). *The challenge of social inclusion for Australian schooling* [Conference presentation]. Australian social policy conference, Kensington, Australia.
- Wilson, R. M., Murtaza, R., & Shakya, Y. B. (2010). Pre-migration and post-migration determinants of mental health for newly arrived refugees in Toronto. *Canadian Issues*, 45, 45-49.
- Quinton, S. (2013, November 11). Good teachers embrace their students' cultural backgrounds. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2013/11/good-teachers-embrace-their-students-cultural-backgrounds/281337/>.
- Zengaro, F., Ali, M., & Zengaro, S. (2016). Academic and community identities: A study of Kurdish and Somali refugee high school students. *Journal of Research Initiatives*, 27(2), 234-250.

Yazarlar

Erdal YILDIRIM Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. İlgili alanları arasında kapsayıcı eğitim, vatandaşlık eğitimi ve dezavantajlı gruplar bulunmaktadır.

İletişim

Dr. Öğr.Üyesi Erdal YILDIRIM, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray, Türkiye. e-posta:erdalyildirim@aksaray.edu.tr.

Ek-1

Psikolojik Danışmanlar İçin Görüşme Soruları

1. Okuldaki rolünüzü açıklayabilir mısınız?
2. Okulunuzda kaç tane sığınmacı çocuk eğitim-öğretim görüyor?
3. Sığınmacı öğrencilerin özellikleri, geçim durumları, arkadaşları ile ilişkileri ve ders başarıları nasıl?
4. Kendilerini nasıl tanımlıyorlar?
5. Okuldaki ve okul dışındaki çevreye uyumları nasıl?
6. Arkadaşları ve öğretmenleri onlara nasıl bakıyor?
7. Okul-aile iş birliği nasıl?
8. Toplumdaki imajları nasıl?
9. Okulunuzda kapsayıcı eğitime nasıl katkı sağlıyorsunuz ve buna yönelik örnekleriniz nelerdir?
10. Okulunuzdaki sığınmacı çocukların eğitimi için ayrıca bir planlama yapar mısınız?
11. Size göre kapsayıcı eğitime neye benziyor?
12. Okulunuzdaki karşılıklı anlayışı nasıl geliştirirsiniz?
13. Okulunuzdaki sığınmacı öğrencilerin saygısızlık ya da dışlanma anlarına şahit olduğunuzda nasıl tepki verirsiniz, bunun tekrar etmemesi için hangi önleyici tedbirler aldınız? Lütfen buna birkaç örnek verebilir misiniz?

Ek-2

Okul Yöneticileri İçin Görüşme Soruları

1. Okuldaki rolünüzü açıkla mısınız?
2. Okulunuzdan bahsedebilir misiniz?
3. Okulunuzda kapsayıcı eğitime nasıl katkı sağlıyorsunuz ve buna yönelik örnekleriniz nelerdir?
4. Okulunuzdaki sığınmacı çocukların eğitimi için ayrıca bir planlama yapar mısınız?
4. Okulunuzdaki sığınmacı çocukların kapsanmalarına ilişkin ne tür deneyimleriniz var?
5. Size göre kapsayıcı eğitim neye benziyor?
6. Okulunuzdaki karşılıklı anlayışı nasıl geliştirirsiniz?
7. Okulunuzdaki sığınmacı öğrencilerin saygısızlık ya da dışlanma anlarına şahit olduğunuzda nasıl tepki verdiniz, bunun tekrar etmemesi için hangi önleyici tedbirler aldınız? Lütfen buna birkaç örnek verebilir misiniz?
8. Okulunuzdaki farklı deneyimlerin, tarihlerin ya da farklı kültürel geçmişlerin yer almasını nasıl karşılıyorsunuz?